

*Do conceito de sequência didática ao de projeto
didático de gênero no âmbito do ensino
de português - língua materna*

From the concept of didactic sequence to the concept of genre didactic project in the realm of brazilian portuguese teaching as a mother tongue

Maria Augusta Reinaldo

Universidade Federal de Campina Grande

Maria Auxiliadora Bezerra

Universidade Federal de Campina Grande

DOI

Resumo: Este estudo pretende identificar o que se entende por sequência didática (SD) e em que contextos de ensino de português ela está sendo utilizada, e descrever suas características e seus desdobramentos na ferramenta projeto didático de gênero (PDG). Realizou-se pesquisa bibliográfica e documental voltada para publicações brasileiras, entre 2004 e 2016. Fundamentam a análise estudos de didática e de didática de línguas. A análise mostra que a compreensão e o uso da expressão SD segue a concepção da didática de línguas, com alterações no contexto de ensino. Registra-se também o conceito de SD da didática de línguas e, implicitamente, o conceito da didática, ocorrendo uma sobreposição conceitual. Quanto ao conceito de PDG, este é um novo dispositivo de ensino que adota e amplia os objetivos e procedimentos da SD, sendo ainda pouco aplicado na educação básica.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Didática de línguas. Didática.

Abstract: This study aims at identifying what is understood by the term didactic sequence (DS) and in what contexts of Brazilian Portuguese teaching DS has been applied, as well as to describe the characteristics and unfolding of DS in the genre didactic project (GDP) tool. A bibliographic and documental study was carried out focusing on Brazilian publications between the years 2004 and 2016. The theoretical framework is based on studies on language teaching. Results of the analysis have shown that the comprehension and application of the term DS follow the concept of language teaching, with changes in the teaching context. The concept of DS in the context of language teaching has also been highlighted, implicitly, the concept of didactics, generating a conceptual overlap. Making

reference to GDP, this is a new teaching device that fosters and expands the objectives and procedures of DS, being still little applied in basic education in Brazil.

Keywords: Textual genre. Language teaching. Didactics.

Maria Augusta

Reinaldo

Maria

Auxiliadora

Bezerra

38

Introdução

O conceito de ‘sequência didática’ foi proposto por Dolz, Noverraz e Schnewly, na obra *S’exprimer en français: séquences didactiques pour l’oral et l’écrit* (2001), no âmbito da escola suíça, e divulgado no Brasil com a publicação do artigo ‘Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento’, traduzido por Rojo e Cordeiro (2004). Essa tradução circulou, inicialmente, no âmbito universitário, tendo sido objeto de reflexão por professores formadores de professores de língua materna. Posteriormente, atingiu as escolas brasileiras, através de cursos de formação continuada de professores de língua que o exploraram/exploram, visando um trabalho mais eficaz com o ensino/aprendizagem do texto oral e escrito.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento parametrizador do ensino fundamental de língua portuguesa, publicados em 1997 (para os anos iniciais) e 1998 (para os anos finais), já propunham o texto como unidade básica para o ensino dessa língua, associado à noção de gênero (BRASIL, 1998, p.37). Em se tratando do ensino do texto escrito, os PCN estabelecem, como critérios de avaliação da aprendizagem, o atendimento às condições de produção (papéis assumidos pelos interlocutores, conhecimentos presumidos do interlocutor, restrições impostas pelo lugar de circulação dos textos) e ao projeto textual em desenvolvimento (BRASIL, 1997, p.59).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, reafirmando o que foi proposto pelos PCN – em relação ao texto como unidade de ensino –, enfatiza sua centralidade na organização das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e das habilidades relativas aos eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária). Assim, esse documento assume o “texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus

¹ A BNCC, documento que congrega um conjunto de diretrizes para os ensinos infantil e fundamental do Brasil, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 15 de dezembro de 2017. As redes de ensino devem (re)formular seus currículos à luz desse documento, até o início do ano letivo de 2020.

contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (BRASIL, 2017, p.67).

As indicações para o trabalho com o texto, sobretudo nos PCN, encontraram no conceito genebrino de sequência didática (SD) um modo de efetivação. No entanto, a disseminação desse conceito nos diferentes níveis de ensino gerou entendimentos diversificados e, conseqüentemente, usos variados. Considerando a aceitação de SD junto a professores e os diferentes entendimentos do que seja essa ferramenta de ensino, realizamos uma pesquisa com os objetivos de (1) identificar o que se entende por sequência didática, quando se usa essa expressão, e em que contextos de ensino de língua portuguesa ela está sendo utilizada, e (2) descrever suas características, bem como seus desdobramentos, na ferramenta projeto didático de gênero (PDG), ainda pouco disseminado nas escolas brasileiras.

Realizamos pesquisa bibliográfica, relacionada a conceitos e características de SD, e documental, compilando textos que analisam SD aplicadas ou propostas de aplicação dessas SD. Esses textos emanam de dois tipos de fonte: revistas especializadas e livros publicados no Brasil²; e blogs pedagógicos, aqui criados. O período considerado se estende do ano 2004 (quando o conceito genebrino foi disseminado entre nós, a partir da tradução do texto *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*, 2001, de Dolz, Noverraz e Schneuwly) ao de 2015 (ano em que foi publicado o terceiro volume da trilogia *Caminhos da Construção*, organizado por Guimarães, Carnin e Kersch, com resultados de estudos sobre PDG). Estabelecemos como critério de seleção, para constituir nossos dados, a presença explícita das expressões ‘sequência didática’ e ‘projeto didático de gênero’, em títulos, subtítulos ou palavras-chave de textos impressos e/ou virtuais divulgados nessas fontes.

Encontramos 35 textos (ver Anexo, quadros 1 e 2), sendo 15 artigos acadêmicos, 10 capítulos e 10 planos de unidades de ensino, esses, especificamente, em blogs pedagógicos. Os textos se referem ao trabalho com sequência didática para o ensino de língua materna nos níveis fundamental, médio e superior.

2 Não desconhecemos a ampla produção de teses e dissertações sobre o tema em questão, defendidas nos Programas de Pós-graduação brasileiros nas áreas de Letras e Linguística, entretanto elas não fizeram parte do nosso corpus, dado que a circulação desses produtos é mais restrita do que a de revistas e livros.

Maria Augusta
Reinaldo

Maria
Auxiliadora
Bezerra

40

Os artigos estão publicados em revistas especializadas das áreas de linguística e linguística aplicada (ver Anexo, quadro 1).

Feito o levantamento dos dados, procedemos a nosso estudo, considerando origens, conceitos e características de SD, conceito e descrição de PDG e o contexto em que a SD está sendo usada. Este artigo apresenta os resultados dessa pesquisa, acompanhados de seus fundamentos teóricos e conclusões.

1. Sequência didática e suas origens

O referencial teórico que fundamenta a análise dos dados coletados está constituído por orientações advindas dos estudos relativos às áreas de didática (ZABALA, 1998) e de didática de línguas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY ([2001] 2004). Os primeiros (estudos em didática) abordam o ensino dos diversos conteúdos presentes nos currículos da educação básica (língua materna e estrangeira, matemática, ciências, história, geografia, etc.). Os segundos se voltam para o ensino de unidades linguísticas e, mais especificamente, para o ensino de textos orais e/ou escritos.

1.1 Sequência didática no âmbito da didática

O conceito de sequência didática nessa área do conhecimento foi divulgado no Brasil, a partir da obra “A Prática Educativa: como ensinar”, de Antoni Zabala, publicada em 1998. De acordo com esse autor, SD, ou sequência de atividade de ensino/aprendizagem, é

uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir. (ZABALA, 1998, p.20)

Em outras palavras, a SD implica atividades sucessivas e inter-relacionadas com vistas a atingir o objetivo estabelecido na unidade de ensino. Para isso, é importante considerar as intenções educacionais que se tem

para se definir os conteúdos de aprendizagem e, conseqüentemente, o papel das atividades que são propostas. Toda SD, segundo Zabala (1998), tem fases que compreendem o conteúdo a ser trabalhado, o envolvimento dos alunos e professores, concepção de aprendizagem e avaliação. Em função das intenções educacionais estabelecidas, uma SD pode ser organizada com características mais próximas do ensino tradicional ou não. Na perspectiva do autor, uma sequência didática deve remeter à construção de conhecimento, característica inerente ao ensino produtivo, defendido por ele.

Bezerra (2002), seguindo, inicialmente, esse conceito, amplia-o, ao defender um ensino produtivo de leitura e escrita em língua materna, associado a práticas e eventos de letramento, de tal forma que os textos produzidos pelos alunos não se configurem, por exemplo, como um objeto didático, simplesmente, mas ultrapassem os muros da escola, tendo interlocutores variados (não apenas o professor com o intuito de corrigir e avaliar a aprendizagem).

Morelatti et al. (2014) referem-se a SD voltadas para o ensino de matemática e ciências, que seguem o conceito de Zabala (1998), mas restringem-no, pois enfatizam o ensino centrado no professor (ensino reprodutivo) em detrimento de atividades centradas no aluno ou no compartilhamento entre professor e aluno (ensino produtivo).

Podemos verificar que esse conceito provém de uma didática dita “geral”, subjazendo a atividades de ensino de várias disciplinas, independentemente do conteúdo explorado. Corresponde, assim, como afirma Zabala (1998), a um encadeamento e articulação de diferentes atividades propostas ao longo de uma unidade didática, buscando alcançar objetivos educativos relacionados com a aprendizagem de variados conteúdos.

Diferentemente desse conceito de SD, o conceito genebrino, situado na didática de línguas, conforme explicitado no item a seguir, tem como foco o ensino/aprendizagem do gênero textual.

1.2 Sequência didática no âmbito da didática de línguas

O conceito de SD relacionado à didática de línguas (disciplina que se preocupa tanto com o ensino/aprendizagem quanto com o desenvolvimento da linguagem nas aulas, considerando onde e quando tem lugar o ensino, a quem se dirige e quais são as competências do professor, cf. Bronckart, 2007; Dolz, 2016) foi divulgado no Brasil, a partir das contribuições teóricas de pesquisadores da Escola de Genebra, particularmente, como já dito na introdução deste artigo, Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2001] 2004). De

Maria Augusta
Reinaldo

Maria
Auxiliadora
Bezerra

42

acordo com esses autores, SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97). Ou seja, o foco da SD é o ensino de gênero, com o intuito de possibilitar ao aluno sua apropriação, de modo que ele venha a escrever ou falar adequadamente numa certa situação comunicativa.

Estudando a gênese desse conceito, constatamos que ele se relaciona com as discussões sobre transposição didática (VERRET, 1975; CHEVALLARD, 1991; BRONCKART e PLAZAOLA GIGER, 1998; PETITJEAN, 1998), a qual se refere às transformações envolvendo o saber científico, o saber a ensinar e o saber ensinado. As propriedades³ atribuídas à transposição didática foram objetos de releitura relacionada aos processos de ensino, tendo em vista a complexidade da didatização dos saberes: os saberes a ensinar não advêm unicamente dos conhecimentos científicos; a despersonalização dos conhecimentos pode ocasionar outras significações não correspondentes ao seu significado original, por exemplo, o que é uma hipótese pode se apresentar como uma verdade estabelecida; a dessincretização (chamada de compartimentalização por Machado e Cristovão, 2006) provoca a fragmentação dos conteúdos a serem ensinados, podendo perder-se sua coerência global.

Em relação ao ensino de língua francesa, os problemas gerados, sobretudo por essa fragmentação, levaram os pesquisadores a proporem SD como ferramenta de ensino, visando à superação desses problemas. Assim, inicialmente, SD voltava-se para o ensino de conteúdos diversos de língua francesa, de forma integrada e interconectada. Só a partir das contribuições de Genebra é que a SD se circunscreve ao ensino de gêneros, configurando-se, assim, como sequência didática de gêneros (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY ([2001] 2004).

Para que seu objetivo seja alcançado, a SD se realiza em etapas sucessivas, partindo da definição de uma situação comunicativa, em torno da qual o aluno produz uma primeira versão de um texto, demonstrando seus conhecimentos prévios sobre o gênero a ser ensina-

3 Dessincretização (recortes de conhecimentos científicos do ambiente teórico em que foram construídos, com o objetivo de serem ensinados, o que provoca, certamente, uma reificação ou naturalização desses conhecimentos recortados); despersonalização (dissociação desse conhecimento científico do quadro teórico em que surgiu); programabilidade (organização dos saberes em sequências progressivas); divulgação (apresentação dos saberes a ensinar em textos oficiais acompanhados ou não de uma nomenclatura); e controle (verificação dos conhecimentos transmitidos por meio de procedimentos que autorizam a certificação da aprendizagem).

do. Essa produção inicial orienta o professor a planejar as etapas subsequentes da SD, isto é, os módulos de ensino, de modo a atender, na produção final, a situação comunicativa definida.

2. Sequência didática de gênero no Brasil: aplicações e alterações

Transposto para o contexto brasileiro, o modelo genebrino de SD foi inicialmente posto em prática, no ensino superior, voltado para a formação continuada de professores universitários de língua portuguesa – visando o ensino de produção de textos escritos orientado pelas características do gênero a ser aprendido (MACHADO, 2000) – e, em seguida, constituído como objeto de investigação, alimentando as pesquisas de programas de pós-graduação diversos, que resultavam/resultam em dissertações e teses⁴. Como resultado dessas pesquisas, a SD passa a fazer parte da formação de professores de educação básica.

2.1 Sequência didática: aplicações

Essa ferramenta tem apresentado resultados positivos para o ensino de gêneros orais e escritos, divulgados em artigos e capítulos, sobretudo no início da década de 2000, como mostram os trabalhos abaixo, voltados para o Ensino Fundamental (exemplos 1 e 2).

Exemplo 1

Neste artigo, apresentamos sucintamente essa sequência didática, assim como a síntese dos resultados mais importantes de doze produções de alunos analisadas antes e após a aplicação da sequência. Temos como objetivo apontar os ganhos que esse dispositivo pode trazer para a prática do professor em sala de aula. /.../

Os resultados da análise das produções dos doze alunos da 3ª série do “Colégio Arquidiocesano de São Paulo”, antes e após a aplicação da sequência didática, revelam transformações importantes em suas capacidades de linguagem. Os textos analisados mostram que as dificuldades relativas ao domínio do conte-

4 Citamos, entre outros, os programas de pós-graduação na área de Linguística da PUC/SP, UNICAMP/SP, UNISINOS/RS, UEM/PR, UEL/PR, UFCG/PB, UFPB/PB e UFC/CE. No repositório da CAPES encontram-se inúmeras dissertações e teses, defendidas entre os anos de 2004 e 2016, que tematizam SD como recurso para o ensino de português.

údo temático próprio a uma narrativa de aventuras de viagens e à sua organização sequencial foram praticamente resolvidas. (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 29 e 36)

Exemplo 2

*Maria Augusta
Reinaldo*

*Maria
Auxiliadora
Bezerra*

44

Os resultados da análise das produções dos alunos, ao longo do acompanhamento da 3ª até a 5ª série, após a aplicação das sequências didáticas correspondentes, revelam transformações importantes em suas capacidades de linguagem. Os textos analisados mostram que as dificuldades relativas à organização de sequências narrativas foram praticamente resolvidas e que o domínio do conteúdo temático próprio ao gênero conto de fadas e narrativa de detetive foi atingido. A maioria dos alunos viu-se capaz de mobilizar o conteúdo temático compatível com o gênero e de organizá-lo de maneira adequada, em função das diferentes fases de uma sequência narrativa, acrescentando o elemento mágico como encadeador das ações, no conto de fadas, e encadeando as ações das personagens na progressão da solução dos enigmas, no caso do gênero narrativa de detetive. Como comentado anteriormente, no caso do gênero peça de teatro infantil, ainda que não tenha havido com tanta propriedade a mobilização de conteúdo temático, ocorreu a apropriação das estruturas semióticas características do gênero em questão. (GUIMARÃES 2006, p. 370)

No exemplo 1, as autoras apontam os ‘ganhos’ propiciados pelo dispositivo SD para a prática docente e para o desempenho de aprendizes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola privada. Em relação a estes, informam que apresentaram modificações relevantes em suas capacidades de linguagem, resolvendo as dificuldades referentes ao domínio do conteúdo temático e da organização sequencial típicos do gênero narrativa de aventuras de viagem.

Da mesma forma, no exemplo 2, a autora, após um acompanhamento longitudinal, por dois anos, de alunos dos anos iniciais de uma escola pública, com o ensino de três gêneros, analisa transformações importantes em suas capacidades de linguagem, mostrando resoluções também satisfatórias das dificuldades inicialmente apresentadas em termos da organização de sequências narrativas e do conteúdo temá-

tico próprio ao conto de fadas e à narrativa de detetive, bem como a apropriação das estruturas semióticas características do gênero peça de teatro infantil.

Ao lado de trabalhos com resultados testados, como os exemplos 1 e 2, identificamos também artigos e capítulos (em número menor) de caráter propositivo, com o objetivo de divulgar a proposta do Grupo de Genebra, contemplando o conceito de SD e a descrição das etapas do modelo, com os respectivos procedimentos de ensino recomendados. Os exemplos 3 e 4, destinados ao Ensino Médio e ao Ensino Superior, respectivamente, trazem esse caráter propositivo.

Exemplo 3

O presente artigo aborda sobre o ensino de língua portuguesa no ensino médio, discutindo especificamente a produção de textos, com base no modelo de sequências didáticas do grupo de Genebra. Assim, nosso objetivo é fazer uma análise sobre as principais correntes teóricas que defendem o uso dos gêneros textuais como mecanismo de ensino. Pretendemos, também, apontar possíveis estratégias de ensino para que o professor possa adotá-las ou se guiar por elas no intuito de levar os seus alunos a serem produtores de textos em situações reais de linguagem. (LIMA, 2012, p. 165).

Exemplo 4

Assim esse estudo pretende apresentar uma proposta pedagógica de trabalho com um gênero da esfera científica. Para tanto o estudo apoiar-se-á nos trabalhos do Grupo da Didática de Línguas da Universidade de Genebra no que se refere ao procedimento *sequência didática* (SD) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e às categorias de análise textual propostas pelo interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003; 2006). (PEREIRA, 2008, p. 270-71).

Os exemplos 3 e 4 ilustram reflexões teóricas e metodológicas construídas em torno do saber a ensinar - produção de texto. Tomando como fonte de referência científica o modelo genebrino de SD, apontam os procedimentos a serem adotados pelo professor, tendo em vista conduzir seus alunos a produzir textos em situações reais de linguagem, no caso, o artigo de opinião no Ensino Médio e o artigo científico no Ensino Superior.

Maria Augusta
Reinaldo

Maria
Auxiliadora
Bezerra

46

2.2 Sequência didática: alterações

Ainda que com resultados positivos, a ferramenta também demonstra lacunas e insuficiências, levando os pesquisadores a proporem alterações e ampliações teórico-metodológicas, motivados pelas características próprias de nosso sistema de ensino e condições socioeducacionais e pelas práticas de letramento de nossos alunos. Esses fatores, provavelmente, constituem a motivação para a síntese brasileira do estudo e ensino de gêneros, a qual, chamada por Bawarshi e Reiff (2010, p.75) de modelo brasileiro de síntese, deixa transparecer a compatibilização das tradições sociológicas e retóricas de gênero com os estudos linguísticos, buscando a eficácia da descrição do funcionamento do gênero e de seu ensino nos diversos níveis de escolaridade.

Nesse sentido, são propostas alterações no âmbito dos procedimentos que configuram a estrutura de base da SD – definição da situação comunicativa, produção inicial, módulos focando as dimensões ensináveis do gênero e produção final –, com a inclusão de módulos antes da produção inicial do texto, no estudo dos problemas detectados nessa produção inicial e após a produção final. Assim, Freitas (2006), considerando a pouca experiência com leitura de alunos brasileiros, defende a inclusão de um módulo anterior à produção inicial, que proporcione, minimamente, familiaridade com o gênero a ser estudado. Ou seja, a leitura contribui para a apropriação, por leitores inexperientes, de modelos de escrita adequados a cada situação comunicativa.

Nessa mesma direção, Costa-Hübes (2008) e Costa-Hübes e Simioni (2014) também propõem a inserção de um módulo voltado para o reconhecimento do gênero, antes da produção inicial, mas com atividades de pesquisa, leitura e análise linguística de textos do gênero objeto de estudo, com o intuito de favorecer a familiaridade dos alunos com os traços funcionais, composicionais e linguísticos, de modo a contribuir para um melhor desempenho do aluno, conforme podemos verificar no exemplo 5.

Exemplo 5

Dessa forma, por meio da leitura e da análise de textos já publicados e de atividades desafiadoras que incentivem a pesquisa, procura-se garantir aos alunos maiores condições de reconhecimento das características peculiares do gênero, bem como de sua funcionalidade. Acredita-se que esse conhecimento pode

deixá-los mais seguros no momento da primeira produção (caso o gênero selecionado seja propício à situação de produção oral ou escrita). Solicitar de alunos dos anos iniciais, assim como sugerem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção de um texto de um gênero que eles desconhecem, sem fornecer-lhes maiores subsídios, pode ser uma tarefa para além de suas condições de execução. (COSTA-HÜBES e SIMIONI, 2014, p. 27)

No exemplo 5, as autoras, reconhecendo as dificuldades de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas públicas, em produzir texto escrito – dado o pouco acesso às práticas de letramento –, propõem a inserção de um módulo inicial incluindo leitura e análise de textos já publicados, além de atividades desafiadoras e incentivadoras de pesquisa, sob o argumento de fornecer ao alunado subsídios/condições para o reconhecimento das características peculiares do gênero e sua funcionalidade. Consideram a inserção desse módulo como uma medida de prevenção contra o fracasso inicial dos alunos, uma vez que solicitar a produção de um texto de um gênero por eles desconhecido tende a ser uma tarefa que ultrapassa suas condições de execução.

Quanto à inclusão de módulos no estudo dos problemas detectados na produção inicial, esses contemplam a dimensão linguística de ensino. Campani (2006), reconhecendo a pouca ênfase dada pelo modelo genebrino a essa dimensão, inclui a pontuação como objeto de estudo associado à didatização do gênero no Ensino Fundamental (nesse caso específico, o conto humorístico e a pontuação referente ao discurso de personagens e encadeamentos oracionais, entre outros aspectos). Lino de Araújo (2013), também preocupada com a mesma dimensão, defende a articulação entre o eixo de análise linguística (AL) e o de produção textual, como contribuição ao modelo original da SD, justificada pela importância dessa análise como um dos eixos do ensino de língua e pelos desdobramentos que a AL tem recebido nos estudos aplicados realizados no Brasil, a partir de Geraldi (1984). Essa autora incorpora, em sua prática, a AL em módulos voltados para a produção textual e para a leitura, como podemos constatar no exemplo 6.

Exemplo 6

Demonstramos a possibilidade de articulação do eixo análise linguística na proposta de sequência didática, tendo em vista o ensino de leitura e escrita do gênero carta de leitor. No caso em foco, o des-

Maria Augusta
Reinaldo

Maria
Auxiliadora
Bezerra

48

taque foi dado ao papel da escolha lexical, sobretudo substantivos, adjetivos e verbos, na construção da argumentação nesse gênero. O trabalho levou em consideração não apenas o reconhecimento da funcionalidade dos termos, mas também a distinção morfológica entre eles, nomenclatura e o estudo do gênero e do número para o substantivo e o adjetivo. (LINO DE ARAÚJO, 2013, p. 330)

A autora, nesse exemplo 6, mostra como refletir sobre o papel das classes de palavras na construção da textualidade do gênero argumentativo carta de leitor, envolvendo aspectos morfológicos e funcionais dessas classes, sem desprezar a metalinguagem. Ou seja, trata-se do estudo da língua numa perspectiva epi e metalinguística.

Considerando a inserção de módulos no final da SD, Freitas (2006) e Costa-Hübes e Simioni (2014), também considerando o papel social da escrita e a necessidade da circulação do gênero, incluem um módulo que garanta o uso efetivo da produção final. Partindo do fato de que uma SD é iniciada com o estabelecimento de uma situação comunicativa para a qual se produz um texto, essas autoras propõem que, ao final dessa SD, o texto seja compartilhado por seus interlocutores. O exemplo 7 ilustra a contribuição das autoras.

Exemplo 7

Após o texto reescrito, a etapa seguinte é a *circulação do gênero*, fase em que se comprova que o texto tem uma função social, ou seja, havia uma necessidade de interação demonstrada no início do trabalho, por isso foi produzido um texto de determinado gênero e, então, é preciso fazê-lo circular, chegar ao seu interlocutor. Nesse sentido, consideramos essa etapa fundamental para a concretização de uma proposta sociointerativa de ensino da língua. Sendo assim, a SD somente se concretizará quando essa etapa for realmente efetivada. (COSTA-HÜBES e SIMIONI, 2014, p. 37)

A contribuição dessas autoras (exemplo 7) reside na complementação do modelo genebrino de SD, uma vez que, orientadas pela concepção sociointeracionista de língua, consideram que a apresentação da situação de comunicação, primeira fase da SD, só se efetiva com a divulgação do texto envolvido nessa situação comunicativa. Ou seja, a última etapa da SD: circulação do gênero.

Como última proposta de alteração na SD genebrina, encontramos a inclusão de uma fase específica, não-linear, voltada para a revisão e reescrita textual, visando maior eficácia na sua aplicação. É o que vemos em Barros (2014):

Exemplo 8

Embora os autores orientem no sentido de que a produção final passe por processos de reescritas, eles não as concebem como uma fase distinta. Nas nossas pesquisas, temos evidenciado a revisão/reescrita textual como uma fase distinta, mas não condicionada a uma ordem linear, ou seja, uma fase que pode acontecer a qualquer momento da SD, dependendo das especificidades de cada contexto de intervenção. Dessa forma, ao esquema básico da SD, acrescentamos:

Revisão/reescrita: momento de conscientização dos “problemas” que ainda persistem e de oportunidade de aprimoramento das capacidades de linguagem envolvidas na leitura/produção do gênero”. (BARROS, 2014, p. 47)

Embora o modelo original de SD contemple a revisão e a reescrita textual, a autora, inspirando-se na sistematização proposta por Gonçalves (2010), defende uma fase que perpassa os módulos do modelo original, com o objetivo específico de proporcionar aos alunos o reconhecimento de inadequações ainda remanescentes em seus textos e de suas soluções. Para isso, a autora sugere a revisão do texto de forma individual e em pares, seguida de reescrita, sob a orientação do professor (BARROS, 2014, p. 64).

Além de artigos e capítulos voltados para estudos de SD, como citados até aqui, há também textos publicados em blogs pedagógicos⁵, constituindo situações de transposição didática externa, uma vez que se destinam à formação/orientação de professores de língua materna.

5 Blog pedagógico: instrumento mediador do ensino e aprendizagem, que promove a inclusão social através da inclusão digital; proporciona maior aproximação de professores e alunos; permite maior reflexão sobre os conteúdos estudados na sala de aula; aproxima a escola do mundo real, extrapolando seus muros; e melhora o interesse dos alunos pela escola, facilitando a intermediação da leitura e escrita, dando-lhes oportunidades de divulgarem as suas produções. (SANTOS; GROSSI e PARREIRAS, 2014, p. 99). São aspectos constitutivos dos blogs pedagógicos: a quantidade de seguidores (legitimação/popularidade), a diversidade de marcadores (articulação da temática/conteúdo), postagens (utilização de gêneros) e a heterogeneidade de comentários (participação dos leitores) (SILVA, 2014, p. 71).

Maria Augusta
Reinaldo

Maria
Auxiliadora
Bezerra

50

Nesse sentido, ilustram a recontextualização do saber científico, presumivelmente marcada, de um lado, pela apresentação dos conceitos construídos no espaço científico e, por outro, pelas diferenças textuais e lexicais impostas à (re)elaboração desse saber, de modo a torná-lo ensinável no ambiente educativo (CHEVALLARD, 1991; BRONCKART e PLAZAOLA GIGER, 1998; PETITJEAN, 1998).

Assim, observamos em blogs pedagógicos a presença de planos de ensino (precedidos ou não de esquemas e resenhas), com o intuito de divulgar na comunidade de professores o conceito de SD e orientar a prática docente. O exemplo 9 reúne os conhecimentos teóricos e metodológicos a serem apreendidos pelos professores para o trabalho com SD.

Exemplo 9

O conceito de sequências didáticas definido por Dolz e Schneuwly (1996) apud Brakling [1] apresenta a seguinte definição: Atividades planejadas para serem desenvolvidas de maneira sequenciada, com a finalidade de tematizar aspectos envolvidos na produção de textos organizados em um determinado gênero, de maneira a possibilitar aos alunos a mestria na sua escrita. São atividades que têm como objetivo a aprendizagem de características da estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes de linguagem, que são, sobretudo, traços de posição enunciativa do enunciado e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ e SCHNEUWLY (1996) apud BRAKLING, 2000. p. 244 e 225).

/.../

Eixo teórico/metodológico

1. Apresentar a proposta da oficina e socializar o blog; 2. Apresentar e/ou revisar os conceitos de texto e textualidade; 3. Apresentar discussão sobre o ato de argumentar; 4. Avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero; 5. Apresentar o gênero artigo de opinião, fazendo circular alguns de seus exemplares pela sala; /.../ 13. Publicar junto com os alunos os artigos no blog *Rio de Palavras*; 14. Avaliação final dos trabalhos sob critérios predefinidos e explicitados aos alunos no momento a apresentação da proposta. (COSTA, 2010)

Observamos no exemplo 9 a similaridade em relação ao conceito genebrino, mas ao mesmo tempo inclui procedimentos que alteram os módulos previstos no modelo. Essa proposta da autora lembra, de certa forma, algumas alterações citadas anteriormente, como reconhecimento do gênero antes da produção inicial e circulação da produção final.

Outras propostas de SD apresentadas em blogs pedagógicos trazem de forma subjacente à sua formulação o conceito de SD oriundo de fontes de referências dos dois campos teóricos por nós referenciados: a didática e a didática de línguas, ocasionando o efeito de sobreposição de termos e campos teóricos (RAFAEL, 2001). Vejamos os exemplos 10 e 11.

Exemplo 10

Definição de SD

- Conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas, guiadas por um tema, um objetivo geral ou uma produção.
- Conjunto de atividades didáticas organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (Schneuwly e Dolz, 2004). (RASGA, 2007)

Exemplo 11

O que é preciso para realizar sequências didáticas para os diferentes gêneros textuais?

É preciso ter alguns conhecimentos sobre o gênero que se quer ensinar e conhecer bem o grau de aprendizagem que os alunos já têm desse gênero. Isso é necessário para que a sequência didática seja organizada de tal maneira que não fique nem muito fácil, o que desestimulará os alunos porque não encontrarão desafios, nem muito difícil, o que poderá desestimulá-los a iniciar o trabalho e envolver-se com as atividades.

Outra necessidade desse tipo de trabalho é a realização de atividades em duplas e grupos, para que os alunos possam trocar conhecimentos e auxiliar uns aos outros.

Quais as etapas de realização e aplicação de uma sequência didática de gêneros textuais?

Para organizar o trabalho com um gênero textual em sala de aula, sugerimos a seguinte sequência didática:

- Apresentação da proposta

Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna

Maria Augusta
Reinaldo

Maria
Auxiliadora
Bezerra

52

- Partir do conhecimento prévio dos alunos
- Contato inicial com o gênero textual em estudo
- Produção do texto inicial
- Ampliação do repertório
- Organização e sistematização do conhecimento: estudo detalhado dos elementos do gênero, suas situações de produção e circulação.
- Produção coletiva
- Produção individual
- Revisão e reescrita

Então, SD são conjuntos de oficinas práticas, cada uma abordando um aspecto do gênero textual que se quer ensinar: leitura de exemplares do gênero, sua situação de produção, sua organização textual típica, elementos gramaticais e, finalmente, escrita de um texto que se aproxime do gênero estudado. Ao final da sequência didática, há uma oficina com orientações para que o aluno faça sua auto-avaliação, importante para o processo de aprendizagem.

- *As sequências didáticas são usadas somente para o ensino de Língua Portuguesa?*

Não. Podem e devem ser usadas em qualquer disciplina ou conteúdo, pois auxiliam o professor a organizar o trabalho na sala de aula de forma gradual, partindo de níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar aos níveis que eles precisam dominar. Aliás, o professor certamente já faz isso, talvez sem dar esse nome. (AMARAL, 2007)

No exemplo 10, Rasga (2007) recorre a dois conceitos de SD: o primeiro (*atividades progressivas, planificadas, guiadas por um tema, um objetivo geral ou uma produção*), proposto por Masseron (1996, p.3-4), embora essa autora não tenha sido citada, tem suas origens na didática, pois não está voltado especificamente para o gênero textual; o segundo (*atividades didáticas organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito*), conforme citação dos autores (Schneuwly e Dolz, 2004) por Rasga, vem da didática de línguas, visto que se volta para o ensino do gênero. Trata-se, pois, de uma sobreposição de conceitos (RAFAEL, 2001), visto que remetem a objetos diferentes de ensino, não compatibilizados.

No exemplo 11, em que a exposição sobre SD voltada ao gênero textual é orientada por perguntas retóricas, observamos a sobreposição do conceito de SD na terceira resposta, ao ser considerado que essa ferramenta deve ser usada em qualquer disciplina (*As sequências didáticas são usadas somente para o ensino de Língua Portuguesa? Não. Podem e devem ser usadas em qualquer disciplina ou conteúdo...*).

Diferentemente do que defende a orientação genebrina de que esse dispositivo didático se aplica ao ensino de língua centrado no gênero, o posicionamento de Amaral remete ao conceito de Zabala (1998) de SD como um modo de encadeamento e articulação das diferentes atividades ao longo de uma unidade didática, buscando alcançar objetivos relacionados com a aprendizagem de diferentes conteúdos e não, especificamente, de um gênero textual.

2.3 Projeto didático de gênero

As alterações propostas por pesquisadores brasileiros no âmbito da estrutura de base da SD (como vistas na seção 2.2) demonstram buscas em adequar-se o ensino de gêneros à concepção interacionista de língua, segundo a qual a interação entre os falantes é marcada por trocas situadas. Se a língua se realiza em atividades de interlocução, seu ensino precisa contemplar essa característica e os textos serem ensinados em seus contextos sociais. Nesse sentido, Guimarães e Kersch (2012, 2015), reconhecendo que, por vezes, algumas experiências com SD se restringem ao domínio do gênero como prática escolar, logo, tornando-se artificiais (porque desvinculadas do seu aspecto social), propõem o projeto didático de gênero (PDG), entendido como a didatização do gênero considerando a escola uma esfera social e sua relação com outras esferas sociais (p. 19).

Assim, o PDG inclui não só o domínio do gênero, mas também sua presença nas práticas sociais (compreendendo as contribuições das teorias de letramento ao lado dos princípios sociointeracionistas), unidade de ensino que exige ampliação do tempo para o desenvolvimento das atividades. A motivação para o trabalho com PDG parece estar (como ocorre nas alterações da estrutura de base da SD) em particularidades do sistema de ensino brasileiro (por exemplo, não haver ênfase no ensino produtivo da escrita) e de condições socioeducacionais de nossos alunos (as desigualdades das classes sociais brasileiras acabam por dar acesso, de forma desequilibrada, aos bens culturais valorizados pelas sociedades letradas, tais como a escrita).

Maria Augusta
Reinaldo

Maria
Auxiliadora
Bezerra

54

Duas questões são consideradas relevantes pelas autoras na construção de um PDG: a influência do momento histórico, o qual interfere na escolha dos temas; e a constituição sócio-histórica da escola e de seus aprendizes como determinante das práticas sociais (GUIMARÃES e KERSCH, 2012, p. 35).

Nesse sentido, dominar o gênero não é suficiente, tornando-se necessário também compreender a sua circulação na comunidade dos alunos, em função das práticas sociais de que participam. Sem abandonar o princípio defendido pela equipe genebrina de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.15), Guimarães e seu grupo de pesquisa o associam aos estudos de letramento (BARTON e HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA et al., 2011). Como consequência, a leitura e a produção de textos passam a ter a mesma importância no projeto de ensino de gênero, já que são concebidas como práticas sociais indissociáveis, que emergem de outras práticas da comunidade em que os alunos estão inseridos.

Na perspectiva do PDG, a escola, sendo uma das esferas sociais em que um dado gênero circula, propõe desafios ao professor que consistem em (a) conectar o gênero a outras esferas mais ou menos formais em que o aluno possa circular e vir a usar o gênero de que se apropriou para agir com eficiência, de forma situada, em outras práticas sociais; e (b) conectar também a escola à comunidade em que se acha inserida e às diferentes práticas sociais dessa comunidade, em que determinado gênero circula, razão por que faz sentido para o aluno. Pretende-se, assim, responder à questão: “Por que ensino o que ensino a estes alunos”? (GUIMARÃES e KERSCH, 2012, p. 36-7).

Segundo as autoras, o conceito de PDG surge como um guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática ou uma demanda de turma (um tema, uma prática social, um gênero oral ou escrito, ou um conteúdo gramatical a ser estudado), explorar-se um ou mais gêneros por um período (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacioná-lo a uma determinada prática social. Assim, enquanto na SD a preocupação está em que o aluno domine o gênero trabalhado, no PDG a preocupação reside em que o aluno, além de dominá-lo, faça-o circular fora da comunidade escolar.

Um exemplo de aplicação dessa nova ferramenta é o estudo de Rabello (2015), que estabelece vários passos a serem observados pelo professor para o desenvolvimento de um PDG: I - identificar a prática social em que os alunos estão inseridos e o gênero de texto que melhor

atende as especificidades dessa prática social; II - estudar com profundidade o gênero identificado, construindo um modelo didático de gênero (MDG) que evidencie as dimensões ensináveis do texto⁶, III - propiciar a apropriação gradual do gênero por parte dos alunos por meio de uma série de oficinas com as seguintes finalidades: 1) sensibilização dos alunos para o tema⁷ do PDG (conversa para conscientização sobre os objetivos do projeto, apreciação de vídeos e textos sobre o tema, definição de leitura extensiva por meio de votação entre as opções apresentadas); 2) produção inicial para diagnóstico de necessidades de aprendizagem, 3) conhecimento do gênero em estudo, por meio do MDG (leitura de textos diversos para reconhecimento das características funcionais do gênero - a função social, os interlocutores envolvidos, a temática, o suporte de veiculação); 4) estudo das características estruturais e discursivas do gênero - a organização estrutural, a linguagem (marcas linguísticas, estrutura frasal, pontuação recorrente, entre outras); 5) retomada dos estudos realizados sobre o MDG e verificação do andamento da leitura extensiva; 6) estudo das características linguísticas do gênero (cruzamento entre as características do MDG e a produção inicial); 7) Nova produção para avaliação e divulgação. Finalmente o passo IV - retornar à prática social com o envio do texto produzido para publicação em um veículo de circulação.

Assim a didatização de um gênero por meio do dispositivo de ensino PDG pode desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos e contribuir para a construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula.

Considerando os acréscimos de módulos na estrutura de base da SD e a proposta do PDG, podemos inferir que aquela é subsumida por esse, ocorrendo uma única alteração de cunho teórico-metodológico.

Considerações finais

Os objetivos da pesquisa foram identificar o que se entende por sequência didática, quando se usa essa expressão, e em que contextos de ensino de língua materna ela está sendo utilizada, e descrever suas características e seus desdobramentos na ferramenta projeto didático de gênero (PDG).

6 A autora salienta a importância e a relação imbricada entre o MDG e o PDG: a realização do MDG significa familiaridade do professor com as características do gênero com o objetivo de identificar as mais ou menos estáveis e assim planejar o estudo que deve ajustar-se às necessidades de aprendizagem dos alunos, identificadas nas primeiras tentativas de produção.

7 Momento em que o docente recorre ao trabalho interdisciplinar buscando conhecimento sobre o tema na colaboração de professor(es) de outra disciplina.

Maria Augusta
Reinaldo

Maria
Auxiliadora
Bezerra

56

Os resultados da análise, considerando o conceito de SD nos textos selecionados e o tipo de contribuição por eles trazido para a formação do professor de língua materna e para o trabalho em sala de aula, permitem considerar como relevantes os seguintes pontos.

Nos artigos e capítulos registra-se o conceito de SD da didática de línguas e sua evolução no contexto de ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental (são poucas as SD dirigidas ao Ensino Médio e Superior), principalmente para atender às necessidades do alunado: a) investimento na modelização didática do gênero selecionado para produção, a fim de evitar o insucesso do aluno escritor na produção inicial; b) sistematização da análise linguística como módulo articulado com produção textual; e c) sistematização da reescrita como módulo não-linear com correção interativa e intervenção corretiva do professor.

Nos planos de ensino apresentados nos blogs pedagógicos, também em contexto de Ensino Fundamental, registra-se o conceito de SD da didática de línguas e, implicitamente, o conceito de SD da didática. Nesse segundo caso, há uma sobreposição ao conceito de SD da didática de línguas, motivada, provavelmente, pelo uso da expressão homônima. A não-explicitação do objeto da sequência didática (“gênero”) contribuiu para essa sobreposição, que tenta ser desfeita por Barros (2015), ao usar a expressão “sequência didática de gênero”.

Em relação ao conceito de PDG, a análise mostra que este é um novo dispositivo de ensino que adota e amplia os objetivos e procedimentos da SD, sendo ainda pouco aplicado na educação básica.

Os resultados apontam para a necessidade de maior preocupação, nos cursos de formação inicial e continuada do profissional de Letras e Pedagogia, com a explicitação teórica e as implicações metodológicas de ambos os conceitos.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; HAMILTON, H. *Local literacies: Reading and writing in one community*. Nova York: Routledge, 1998.

BAWARSHI, A.S.; REIFF, M. J. *Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette: Parlor Press, 2010.

BEZERRA, M. A. Por que cartas de leitor na sala de aula? In: A. DIONÍSIO *et al. Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 208 - 216.

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum*. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental – anos iniciais*. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Fundamental – anos finais*. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, J.-P. *Desarrollo del lenguaje y didactica de las lenguas*. Buenos Aires: Mino y Davila, 2007.

BRONCKART, J.-P.; PLAZAOLA GIGER, I. La transposition didactique: histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, Metz, n. 97/98, p. 35-58, 1998.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

COSTA-HÜBES, T. C. *O processo de formação continuada dos professores no Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa*. Londrina, PR. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Londrina, 2008, p. 382.

CUNHA, M. C. A sequência didática: renovação e mesmice em práticas de ensino/aprendizagem do português. In: E. MENDES; J. C. CUNHA. *Práticas em sala de aula de línguas: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas*. Campinas: Pontes, 2012, p. 119-148.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA*, São Paulo, v. 32, n. 1, p.237-260, 2016.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. La séquence didactique: une démarche d'enseignement de l'oral. In: J. DOLZ; B. SCHNEUWLY. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: Esf Éditeur, p.91-114, 1998. (Collection Didactique du Français).

*Do conceito
de sequência
didática ao de
projeto didático
de gênero
no âmbito
do ensino de
português -
língua materna*

57

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, p. 95 – 128, 2004.

Maria Augusta
Reinaldo

FREITAS, F. I. O. *Ensinando a argumentação no Ensino Médio a partir do trabalho com artigos de opinião*. Campina Grande, PB. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande, 2006.

Maria
Auxiliadora
Bezerra

GUIMARÃES, A. M. M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.6, n. 3, p. 347-374, 2006.

58

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In ____ (orgs.). *Projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, p.21-44, 2012.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LINO DE ARAÚJO, D. O que é (e se como faz) sequência didática? *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

MACHADO, A.R; CRISTOVÃO, V. L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

MACHADO, A.R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *DELTA*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: I. SIGNORINI (org.) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.23-50.

MASSERON, C. *Présentation. Pratiques*, Metz, v. 2, p. 3-4, 1996.

MORELATTI, M. R.; RABONI, P. C. A.; TEIXEIRA; L. R. M; ORTEGAL, E. M. V.; FURKOTTER, M.; RAMOS, R.C. Sequências didáticas descritas por professores de matemática e de ciências naturais da rede pública: possíveis padrões e implicações na formação pedagógica de professores. *Ciências Educacionais*, Bauru, v.20, n.3, p. 639-652, 2014.

OLIVEIRA, M. M. de. *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A; SANTOS, I. B. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDURN, 2011.

PETITJEAN, A. La transposition didactique en français. *Pratiques*, Metz, n. 97-98, p. 7-32, 1998.

RABELLO, K. R. *O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula*. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística aplicada. São Leopoldo. RS, 2015.

RASGA, K. *Sequência didática*. Disponível em: <<https://escrevendoo-futuro.blogspot.com.br/p/sd.html>>. Acesso em 20 de junho de 2017.

SANTOS, A. J. dos; GROSSI, M. G. R.; PARREIRAS, Ma. de L. O blog como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras, v. 4, n. 8, p. 92-109, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/18314/pdf>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2019.

SILVA, W. M. Implicações dos saberes docentes para a nomeação de marcadores em blogs pedagógicos. *Revista Sociopoética*, Campina Grande, v.2, n.13, p.7-44, 2014. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/sociopoetica/article/view/2873/1609>>. Acesso em: 12 de /07/2017.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna

59

ANEXO

Quadro 1– Discriminação dos artigos e capítulos pesquisados

Maria Augusta
Reinaldo

Maria
Auxiliadora
Bezerra

60

Ano	Artigos	Referências	Nível
2004	Cordeiro, G. A. I. e Mattos, V. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de aventuras de viagens.	<i>Revista Calidoscópico</i> , Vale dos Sinos, v. 2, n. 1, jan-jun, p. 29-24.	EF1
2006	Guimarães, A. M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades.	<i>Revista Linguagem em (Dis)curso</i> , Tubarão, v. 6, n. 3, set-dez, p. 347-374.	EF1
2008	Pereira, O. Sequência didática: uma proposta de aula com o gênero artigo científico.	<i>Revista Anuário da produção acadêmica docente</i> , Valinhos, v. 2, n. 3, p. 269-284.	ES
2009	Hila, C. e Nascimento, E. O CARTEIRO CHEGOU: uma proposta de sequência didática para séries iniciais.	<i>Revista Prolíngua</i> , João Pessoa, v. 3, n. 1, jan-jun, p. 64-79.	EF1
2010	Baltar, M.A. e Costa, D.R. Gênero textual exposição oral na educação de jovens e adultos.	<i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i> , Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 387-402.	EF2
	Gonçalves, A. V. Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna.	<i>Revista Linguagem em (Dis)curso</i> , Palhoça, v. 10, n. 1, jan-abr., p. 13-42.	
2011	Silva, J. M. Repensando a análise linguística: uma experiência com sequência didática no Ensino Fundamental.	<i>Revista Conjectura</i> , Caxias do Sul, v. 16, n. 2, mai.-ago., p. 74-92.	EF
	Drey, R.F. e Guimarães, A.M. Sequência didática e livro didático no trabalho com o gênero resenha.	<i>Revista Instrumento: Revista Est e Pesquisa em Educação</i> , Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan-jun, p. 21-30.	EF
	Santos, M.C. e Melo, M.F. A utilização da sequência didática para a construção da argumentação no artigo de opinião.	<i>Revista Brasileira de Pós-graduação</i> , Brasília, supl. 2, v. 8, mar, p. 619 - 635.	EF
	Beato-Canato, A.R.M. e Cristóvão, V.L.L. Proposta de avaliação de sequências didáticas com foco na escrita.	<i>Revista Calidoscópico</i> , Vale do Rio dos Sinos, v. 10, n. 1, jan.-abril, p. 33-48.	EF
2013	Barros, E.M.D. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos.	<i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i> , Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 741-769.	EF

2013	Barros, E.M.D. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática.	<i>Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas</i> , v. 52, n. 1, p. 107-126.	EF
2015	Barros, E. M.D. Gesto didático de regulação interna de cunho diagnóstico no procedimento 'sequência didática de gêneros'.	<i>Revista Acta Scientiarum, Maringá</i> , v. 37, n. 4, out.-dec., p. 335-346.	EF
	Barros, E.M.D. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita	<i>Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas</i> , v. 54, n. 1, p. 109-136.	EF
2016	Gonçalves, A. V. e Ferraz, M.D.R.R. Sequências didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva.	<i>Revista Delta, São Paulo</i> . v. 32, n. 1, p. 119-141.	EF
Ano	Capítulos	Referências	
2012	Lima, P. S. Gêneros, sequências didáticas e produção de textos no Ensino Médio.	Mendes, S.T.P.; Romano, P. A. B. (orgs.). <i>Práticas de língua e literatura no ensino médio</i> . Campina Grande: Bagagem, p. 165 - 185.	EM
	Formento, A. M. Projeto didático de gênero a partir de ladainhas de capoeira.	Guimarães, A.M. M.; Kersch, D.F.(orgs.) <i>Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa</i> . Campinas. Mercado de Letras, p. 145-167	EF
2014	Gonçalves, A. V. e Ferraz, M. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes.	Barros. E. M. D. e Rios-Registro, E. S.(orgs.). <i>Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais</i> . Campinas: Pontes, p. 69-96.	EF
	Carnin, A. e Guimarães, A. M. M. A. Sequências didáticas e formação inicial de professores.	Barros. E. M. D. e Rios-Registro, E. S.(orgs.). <i>Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais</i> . Campinas: Pontes, p. 125-154.	EF
	Stutz, L.; Lanferdini, P.A.F e Sousa, J. Trabalho de parceria entre a universidade e a escola: uma experiência de intervenção de ensino mediada pela proposta de elaboração de sequências didáticas.	Barros, E. M. D. e Rios-Registro, E. S.(orgs.). <i>Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais</i> . Campinas: Pontes, p. 157-179.	EF
	Rios-Registro, E. A sequência didática na formação inicial: o gênero literário em foco.	Barros, E. M. D. e Rios-Registro, E. S.(orgs.). <i>Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais</i> . Campinas: Pontes, p. 261-278.	EF
	Costa-Hübes, T.C; Simioni, C.A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais.	E. M. D. BARROS; E. S. RIOS-REGISTRO. <i>Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais</i> . Campinas, Pontes, p. 15-39.	EF2

Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna

Maria Augusta
Reinaldo

Maria
Auxiliadora
Bezerra

2014	Barros, E.M.D. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros.	Barros, E. M. D. e Rios-Registro, E. S.(orgs.). <i>Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais</i> . Campinas: Pontes, p. 41- 68.	EF2
2015	Beato-Canatto A.P.M.; Cristovão, V.L.L Proposta de avaliação de sequências didáticas com foco na escrita.	Barros, E. M. D.; E. S. Rios-Registro(orgs.) <i>Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais</i> . Campinas, Pontes, p. 41-68.	EF
	Rabello, K. Projeto didático de gênero com artigos midiáticos de divulgação científica: uma possibilidade de didatização de gêneros da ordem do expor.	Guimarães, A.M. M.; Kersch, D.F.(orgs.) <i>Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa</i> . Campinas. Mercado de Letras, p. 113-134	EF

62

Quadro 2 – Discriminação dos planos de ensino em blogs pesquisados

Ano	Blog	Endereço	Nível
2007	Rasga, K. Sequência didática.	https://escrevendoofuturo.blogspot.com.br/p/sd.html	EF 2
2010	Costa, E. Sequência didática.	http://eccriandoargumentos.blogspot.com.br/2010/10/sequencia-didatica.htm	EM
	Amaral, H.Turbinando 6. Sequência didática	http://escrevendoofuturo.blogspot.com/2007/10/seqncia-didtica-e-ensino-de-gneros.html	EF2
2011	Machado, E. D. Sequência didática: gênero textual fábula.	http://portuguessemed.blogspot.com.br/2011/05/sequencia-didatica-o-que-e.html	EF2
	Bertuollo, D. Sequência didática Gênero textual: artigo de opinião.	http://portuguessemed.blogspot.com.br/2011/05/sequencia-didatica-o-que-e.html	EF2
	Santana, L. Sequência didática- Gênero textual: artigo de opinião.	http://portuguessemed.blogspot.com.br/2011/05/sequencia-didatica-o-que-e.html	EF2
	Sanches, R; Lobato, C. Sequência didática - gênero textual: poema.	http://portuguessemed.blogspot.com.br/2011/05/sequencia-didatica-o-que-e.html	EF2
	Soledade, M. e Josimar, M. Sequência didática - gênero textual: carta.	http://portuguessemed.blogspot.com.br/2011/05/sequencia-didatica-o-que-e.html	EF1
	Assunção, L. Sequência didática - gênero textual: notícia.	http://portuguessemed.blogspot.com.br/2011/05/sequencia-didatica-o-que-e.html	EF2
	Vinhal, L. Sequência didática (resenha do livro 'Gêneros orais e escritos na escola', B.Schneuwly e J.Dolz).	https://pt.slideshare.net/lourdesvinhal/sequencia-didtica-lourdes-vinhal	EF2